
LA IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL DEL MAESTRO

Aclaración:

En este capítulo se presentan en forma sistemática las experiencias de los últimos nueve años, periodo en el que hemos estado dedicados a laborar en el campo de la educación superior. Trabajamos también con profesores de educación primaria, media y superior, siguiendo el mismo marco teórico aquí presentado, y nuestras observaciones sobre el proceso de aprendizaje e interacción resultaron similares a las aquí descritas. Sin pretender una generalización inadecuada, sí consideramos valiosa y útil dicha experiencia para aquellos maestros interesados en promover un aprendizaje integral, que abarque las distintas dimensiones de la persona y no se conformen con instruir o capacitar técnicamente a los estudiantes.

Planteamiento del problema

Uno de los problemas cruciales de la enseñanza superior en México y América Latina es encontrar los modelos teórico-prácticos adecuados que ayuden a diseñar, realizar y evaluar experiencias de aprendizaje que garanticen la formación de profesionales creativos capaces de responder con eficacia y eficiencia a los múltiples problemas humanos existentes en nuestros países. Esta afirmación exige una proposición que considere la formación del profesional no solamente en el terreno informativo o de habilidades, sino que además tenga por objetivo la integración de su personalidad y la facilitación del logro de una adecuada identidad personal-profesional; en última instancia, la personalidad del profesional es su instrumento básico y un plan de formación no debe dejar esto de lado. No obstante, en la situación actual encontramos que:

a) Gran cantidad de cursos universitarios están promoviendo un aprendizaje disociado. Las metodologías de enseñanza comúnmente usadas propician un aprendizaje academicista y libresco de las disciplinas. En consecuencia, al terminar su carrera, los nuevos profesionales se sienten sin las habilidades requeridas para desempeñar algún trabajo y solucionar problemas concretos, sin los elementos necesarios para hacer explícito el marco teórico que utilizan en su trabajo profesional, o con una serie de conocimientos e información almacenados que no saben cómo usar. También encontramos egresados con capacidad teórica para saber qué hacer frente a un problema, pero con una incapacidad personal y afectiva para llevar a la práctica las soluciones que teóricamente alcanzan a vislumbrar. En los hechos encontramos el mismo tipo de disociación que en los contenidos de los cursos se define como nociva.

b) En muchos cursos no se facilita la integración y asimilación personal de lo que se enseña. Esto es el reverso de lo expuesto en el punto anterior. Significa que no están dadas las bases para que el nuevo profesional sea capaz de utilizar inteligentemente, como parte de sí mismo, lo que ha

aprendido en la universidad. Para que se realice un aprendizaje integral es necesario que incluya cambios en los diversos aspectos de la persona en lo cognoscitivo, lo afectivo, lo psicomotor, lo social y lo axiológico. Es necesario tomar en cuenta lo que el estudiante piensa, siente y hace para que pueda integrarse como profesional y que lo aprendido sea coherente en su trabajo. Esto mismo es válido para ayudar a disminuir las frecuentes incongruencias o falta de relación entre teoría y práctica.

c) En muchos cursos, el énfasis excesivo en la acumulación y almacenamiento de información, junto con el estilo de relación pedagógica existente entre maestro y estudiante, parecen ser dos de los factores más influyentes para producir una situación conducente a que muchos estudiantes se sientan incapaces de generar un conocimiento válido a partir de su experiencia y de modificar hipótesis y modelos teóricos cuando éstos resultan inadecuados para comprender un fenómeno, situación o persona determinada. Esta situación se ve reforzada por la exclusividad que en muchos medios se le ha dado al método empírico-experimental como única forma válida de obtener un conocimiento científico. Es innecesario recalcar la trascendencia que esto tiene en el ejercicio profesional y en la generación de personas con una identidad profesional sumamente endeble.

d) En lo que se refiere a planes y programas de estudio, salvo excepciones, la enseñanza superior depende más de los diseños realizados por expertos y autoridades universitarias que del interés, la inquietud y la investigación del estudiante sobre la realidad y necesidades nacionales. Esta situación, además de propiciar en los estudiantes una falta de interés por aprender, porque no ven importancia en lo enseñado y porque no resuena afectivamente en ellos, no prepara personas capaces para la autogestión educativa, que supone la formación permanente del profesional a lo largo de toda su vida laboral. Además impide el pensamiento crítico y el compromiso social con las mayorías necesitadas del continente. Sumemos a esto la invasión cultural, a través de la avalancha de bibliografía sajona, que separa aún más al estudiante y al estudioso del contexto en que viven.

Estas cuatro características, tomadas a título de ejemplo dentro de un universo mucho mayor, nos han parecido muy ilustrativas por las implicaciones que tienen y las consideramos un buen punto de partida para el planteamiento de nuestra inquietud.

¿Es posible formar profesionales que aprendan integralmente, y no en forma disociada, que sean capaces e generar nuevos conocimientos a partir de su experiencia, que cuenten con la teoría, las habilidades, las actitudes y el compromiso necesarios para ayudar a resolver los problemas humanos de la realidad en que viven?

Para dar respuesta a esta inquietud, hemos organizado diversos cursos universitarios en los que fundamentalmente hemos tratado de promover:

1. Un aprendizaje significativo e integral (Rogers, 1969; Moreno, 1978 y 1979).
2. La participación activa de los estudiantes en la organización, realización y evaluación de dichos cursos, dentro de ciertos parámetros establecidos de antemano.
3. Un análisis crítico del objeto de conocimiento y de las relaciones establecidas entre los estudiantes al estar aprendiendo en grupo (Freire, 1972; Bleger, 1976 y 1977).

4. Una reflexión acerca de los efectos del aprendizaje.
5. Una toma de conciencia de la congruencia personal del estudiante y del maestro (Blanco, 1979).

En síntesis, una situación en la que los estudiantes aprendan a aprender, a través del cuestionamiento personal, para formarse una conciencia crítica de sí mismos y de su contexto histórico-social.

Tanto en la realización de dichos cursos como en la elaboración de este trabajo nos hemos guiado por conceptos y explicaciones teóricas provenientes de tres fuentes principales:

La primera es el enfoque centrado en la persona que, dentro de la psicología humanista, inició Carl Rogers. La segunda es la teoría y técnica de los grupos operativos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére. Y la tercera es la pedagogía de la liberación, ampliamente descrita por Paulo Freiré y Julio Barreiro en numerosos escritos.

No es posible exponer aquí el pensamiento de cada uno de estos autores. Remitimos a los interesados a las obras que ellos han escrito. Aquí sólo vamos a mencionar algunas de las ideas principales que hemos tomado de ellos.

Postulados teóricos

1. Se considera que se realiza una verdadera educación cuando un grupo de personas dialogan entre sí en un proceso que incluye la acción transformadora de algún aspecto de su realidad concreta y la reflexión crítica sobre dicha acción y realidad. Esto implica cambios en el campo perceptual-existencial de las personas involucradas en el proceso educativo, mismos que pueden manifestarse de múltiples formas: verbal, motora, -en actitudes, cognoscitiva. La ruptura de estereotipos, requisito de esos cambios, genera ansiedades que tienen tanto connotaciones individuales como sociales.

Es importante distinguir entre la ansiedad, que es una experiencia surgida de las carencias afectivas de la persona, y la inquietud, como experiencia que nace de las potencialidades que tiene la persona para crecer. Aunque ambas pueden llevar a la acción y están presentes en el proceso de aprendizaje, la primera se refiere más a la satisfacción de necesidades básicas (necesidades de deficiencia, de acuerdo con Maslow, 1970), mientras que la segunda se refiere a la auto-realización como crecimiento y desarrollo de capacidades constructivas.

2. La educación tiende a promover en las personas una conciencia crítica frente a sí mismas y frente al mundo histórico-social en el que se encuentran. Aceptando que todo ser humano ha constituido un esquema conceptual referencial y operativo (ECRO), a través del cual configura una visión determinada de sí mismo, de los demás, de la sociedad y del mundo en general, las acciones educativas se dirigen constantemente a la revisión de este esquema, para facilitar la acción responsable y eficaz en la transformación del mundo.

3. Existe en los estudiantes, al menos potencialmente, una motivación intrínseca que los hace moverse hacia todo aquello que les ayude a satisfacer sus necesidades y a desarrollar sus capacidades constructivas como seres humanos. Sin embargo, teniendo en cuenta que la mayoría de los universitarios han pasado muchos años de su vida en una educación bancaria," vemos una pérdida de contacto con dicha motivación, la presencia de una conciencia acrítica y la expresión de muchas características similares a las de los oprimidos.

4. El ser humano es un organismo esencialmente activo y constructivo. La pasividad, la estereotipia y la destructividad son más bien reacciones defensivas que surgen cómo recursos de urgencia en situaciones en que se bloquea el desarrollo o se amenaza la sobrevivencia.

5. Consideramos finalmente que los estudiantes, como personas, tienen un valor y una dignidad supremos. Tienen el derecho inalienable de ser agentes de su propio aprendizaje. Este postulado constituye el eje y principio rector de toda acción educativa.

La planificación de los cursos

Pasemos ahora a considerar los aspectos relacionados con la planificación de los cursos. La principal finalidad de la planificación consiste en establecer las condiciones de funcionamiento durante el curso, de tal manera que puedan conseguirse los objetivos educativos propuestos.

La planificación misma no varía sustancialmente de lo previsto por el programa de la institución. Es decir, se consideran los objetivos, el temario, los procedimientos, la evaluación y los recursos de aprendizaje. Sin embargo, cada uno de estos elementos tiene un sentido diferente al de la educación bancaria.

1. Los objetivos, por ejemplo, incluyen tanto la parte cognoscitiva de los estudiantes como los aspectos afectivo, psicomotor, social y axiológico, además del análisis crítico de los mismos.

2. El temario es considerado como un mapa de señalamientos o guías que facilita la ubicación del grupo en el proceso de aprendizaje y no como un orden necesario o como un contenido imprescindible para el logro de los objetivos.

3. Los procedimientos utilizados son aquellos que facilitan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprender y que promueven la interacción grupal en función de la realización de una tarea con- creta. Se busca que a través de los procedimientos las personas puedan combinar el análisis crítico con la actividad en una interacción dialéctica.

El procedimiento, por tanto, sigue en sus aspectos, técnico y de actitud, los principios de funcionamiento de los "grupos operativos", con las modificaciones que cada curso requiere, pero siempre planteándose el liderazgo de la tarea y el centrarse en la persona del estudiante para facilitar el aprendizaje significativo y crítico.

4. La evaluación se plantea como la acción corresponsable para verificar la consecución de los objetivos propuestos y el cumplimiento de los compromisos contraídos al principio del curso. Se trata de realizar un análisis crítico tanto del aprendizaje y del trabajo individual como del aprendizaje y trabajo grupal. Los mecanismos concretos para la evaluación, junto con los demás aspectos del encuadre de trabajo, quedan claramente establecidos en las dos primeras sesiones.

Se comprenderá, por tanto, que los criterios para la evaluación de los cursos difieren de los convencionales. Podemos distinguir para el análisis, dos elementos: 1) la producción contenida en trabajos, investigaciones, prácticas realizadas, etc., y 2) el aprendizaje de cómo se aprende, cómo se obstaculiza o facilita el proceso individual y grupal, y su relación con el contexto social de dicho aprendizaje. En el primer rubro observamos la productividad esperada, pero con un enfoque más personal y crítico que en cursos tradicionales. En el segundo aspecto, por el momento, contamos con los reportes de los participantes, las apreciaciones de observadores o grabaciones, que permiten afirmar la presencia de cambios importantes en el campo perceptual de muchos de los participantes.

El proceso de grupo

A este respecto, lo que hemos observado en nuestros grupos de aprendizaje es lo siguiente:

1. Durante las primeras sesiones del curso, en medio del desconcierto y la confusión generados por la ruptura de estereotipos, los estudiantes parecen decirse a sí mismos y a los demás que no son capaces de aprender por sí mismos; que son incapaces de pensar en forma independiente y creativa, que no saben nada, o por lo menos lo suficiente, como para poder participar en la dirección de su aprendizaje personal y de la tarea grupal; que no tienen derecho a proponer temas y a escoger las experiencias de aprendizaje; que lo de ellos no es valioso, que sólo tienen valor aquellos conocimientos y actividades sancionados positivamente por el maestro y por la universidad; que no son capaces de evaluar y validar su propio aprendizaje, sólo el profesor lo puede hacer.

Los sentimientos generales son de angustia, miedo e incertidumbre. El temor al fracaso y un cierto sentimiento de impotencia también se hacen presentes. Aparecen las dudas e inseguridades sobre su identidad profesional y sobre su capacidad de ejercicio como profesionales.

2. Posteriormente, al crecer la frustración de los estudiantes por su incapacidad del momento para sacar adelante, por sí mismos, la tarea, empiezan a expresar su coraje y malestar contra el profesor. Surgen también rivalidades entre ellos mismos; manifiestan en formas diversas su deseo de controlar y dar alguna orientación a la situación. Algunos compiten por la dirección del grupo. Otros exigen que alguien decida ¡ya!
..., y otros más canalizan su coraje pasivamente o con aparente indiferencia.

3. Después de la primera mitad del periodo escolar, los estudiantes se muestran más capaces de escuchar y más tolerantes y aceptantes de las opiniones de los demás; expresan estimación y aprecio entre sí, y se sienten con más confianza que al principio para tomar decisiones y realizar la tarea que tienen enfrente.

4. A partir de esta etapa, los estudiantes empiezan a darse cuenta que sí pueden pensar en forma independiente y creativa, que son capaces de hacer contribuciones relevantes para el aprendizaje del grupo, que cuentan con parámetros personales para evaluar su propio aprendizaje y que la heterogeneidad de los miembros del grupo puede convertirse en una fuente de enriquecimiento en la realización de la tarea.

Esto hace que las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos, hacia sus compañeros, hacia el profesor y hacia la tarea se vuelvan más positivas. Hay confianza, aprecio, continuidad y colaboración.

5. Luego viene la terminación. Al acercarse el fin del curso los estudiantes expresan su tristeza y de una u otra forma les dicen a los demás lo significativo que la relación con ellos ha sido a lo largo de las sesiones.

6. Al final, suele haber sentimientos mezclados en cuanto a la tarea: satisfacción por lo conseguido o frustración por lo que no se consiguió. Pero tal vez lo más importante es que en la mayoría de ellos las actitudes positivas hacia sí mismos se han fortalecido. Se sienten más seguros de sí y aprecian más sus capacidades.

Se sienten capaces de iniciar proyectos y de seguir aprendiendo por sí mismos, y valoran su visión del mundo, al mismo tiempo que son más críticos. Se nota también la reevaluación de su elección profesional y la adecuación más realista, con límites más claros, de su práctica.

7. Terminado el curso suelen regresar seis meses o un año después para consultar sobre problemas concretos de su trabajo como profesionales y hacen mención del aprendizaje personal-profesional obtenido en dicho trabajo. También recibimos a otras personas que los participantes nos envían para consultas similares.

A lo largo de este proceso nos hemos encontrado con varios y diversos obstáculos. Esto ha hecho que el proceso sea a veces más lento y difícil, y que no siempre pueda recorrerse el camino que uno quisiera; pero, además, nos ha ayudado a tomar conciencia de que el proceso en el que estamos participando no es sólo un proceso educativo sino que en muchos aspectos es también un proceso reeducativo.

Simplemente, a manera de ejemplo, mencionamos algunos de los obstáculos que hemos identificado:

Entre los estudiantes encontramos una imagen de sí mismos devaluada y dependiente; miedo a la libertad y a la responsabilidad; fuerte angustia frente a lo nuevo y a lo desconocido; una conciencia acrítica; rigidez en su esquema conceptual, referencial y operativo; y una disociación entre los aspectos cognoscitivos, afectivos, axiológicos, psicomotores y sociales.

Entre los profesores podemos mencionar como obstáculos: sus estereotipos respecto a los papeles y funciones que maestros y estudiantes deben desempeñar en el proceso de aprendizaje; el

miedo a perder el control del grupo, con el consiguiente caos y desorden; el temor a aparecer como personas incompetentes y a mostrar áreas de ignorancia.

En el plano institucional también existen obstáculos. Algunos de ellos son mencionados a continuación como parte de las limitaciones encontradas en la aplicación de los conceptos e ideas aquí expuestos.

Ventajas y limitaciones del enfoque

La experiencia recogida en estos últimos nueve años nos permite afirmar que las situaciones vividas en diferentes grupos de aprendizaje, dentro del contexto de una institución de enseñanza superior, plantean problemas serios de cuestionamiento al funcionamiento de dicha institución en lo que se refiere a la organización del currículo, entre otras cosas, y generan importantes crisis intragrupal y personales en los participantes de estos cursos. Los puntos críticos de reiterada aparición son las dificultades con las figuras o modos de autoridad y los problemas de identidad personal-profesional; ambos correlativos al manejo del cambio en el proceso personal de transformación en un aprendizaje significativo.

Otra de las dificultades encontradas en este estilo de trabajo es, por ejemplo, la presión ejercida con las calificaciones y las becas, que genera una ansiedad muy grande en el estudiante, misma que lo lleva muchas veces a centrar sus preocupaciones y esfuerzos, más en sacar una buena calificación, para poder conseguir que se renueve la beca, que en aprender. Las personas no se sienten con la libertad de exponerse a un posible fracaso al intentar aprender y trabajar con un método muy diferente por las consecuencias económicas y de prestigio social que ello traería, y entonces se aferran más a los métodos que ya conocen y que les son familiares. Unida a esto viene la insistencia exagerada en la cantidad de trabajo realizado, en contraposición a la calidad del mismo. Cuando los criterios para evaluar el aprendizaje y el rendimiento escolar están basados más en el número de cuartillas escritas y en el número de libros o revistas leídos que en la calidad del aprendizaje alcanzado, los estudiantes se esfuerzan más por almacenar y repetir que por pensar críticamente, crear nuevas ideas y explorar aquellas áreas que les son personalmente significativas.

Otro obstáculo más lo encontramos en la misma disociación que hace el sistema educativo de lo intelectual, lo afectivo, lo psicomotor, lo social y lo axiológico. Se permite por ejemplo, hablar y estudiar sobre la democracia, pero se impide que los procedimientos de trabajo y de participación sean democráticos. Se considera a las ideas como parte del proceso educativo, pero se etiqueta de "terapia" a la expresión de sentimientos, relegándolos así a actividades extraescolares.

Encontramos también la influencia, en sentido contrario, de otros cursos y profesores. El hecho de que este curso sólo sea uno entre los muchos que lleva un estudiante genera en él una ambivalencia y un conflicto difíciles de resolver. De hecho, algunas de las personas terminan cediendo ante las presiones, amenazas o controles estrictos de otros cursos y dedican poco tiempo a un curso de esta naturaleza.

Aunque también debemos mencionar que se da el caso de quienes al encontrar esta forma de trabajar y de aprender sumamente gratificante y significativa, dedican un esfuerzo y un tiempo especiales que no dedican a los cursos en los que se utilizan muchos mecanismos de presión y de control.

Al nivel de las personas, hemos encontrado que no todos los estudiantes parecen tener la misma capacidad actual para aprovechar una experiencia de este tipo. De hecho hay quienes se dan de baja si pueden, o los que se dedican a sabotear el proceso, si por alguna razón "deben" permanecer en el curso. Esta dificultad para aprovechar este tipo de cursos proviene en gran parte de las demandas sociales e institucionales que están encarnadas en los ECROS de los mismos participantes, dada su situación actual y la sujeción ideológica más amplia que padecen. No obstante las dificultades encontradas, podemos considerar que este enfoque da resultados sumamente positivos en la consecución de los fines de una educación integral.

Como ventajas podemos señalar básicamente la movilización integrada y congruente de afecto, pensamiento y acción en una transformación crítica del sujeto agente de su propia formación. Es decir, hemos encontrado que este enfoque humanista en la enseñanza realmente nos ha permitido avanzar en la dirección propuesta que consideramos valiosa y necesaria, dada la situación actual del profesional en nuestro medio.

Algunas sugerencias para la práctica y la investigación

Consideramos de suma importancia la promoción de ésta y otras experiencias de aprendizaje que intentan un enfoque similar frente al fenómeno educativo y que se orientan, por tanto, a promover la formación de una sólida identidad personal-profesional de los estudiantes y los maestros.

A esto agregamos la necesidad de generar diseños y metodologías de investigación que, aunque se aparten de la metodología empírico-experimental más comúnmente aceptada como científica, garanticen la verificación adecuada de los resultados aquí enunciados. No se trata de un rechazo de dicha práctica metodológica, sino de su convivencia con otras que proceden del campo de la interpretación crítica (propio de las ciencias humanas) y del ejercicio analógico en la aplicación del saber, lo mismo intelectual que vivencial.

Por nuestra parte, hemos intentado efectuar algunas mediciones por medio de instrumentos ya establecidos (como el POI y el Tennessee, por ejemplo) y nos hemos enfrentado con las limitaciones de su validez como instrumentos de medición. Ha resultado mucho más útil y adecuado el análisis de los reportes de un observador y de las grabaciones de las sesiones.

Para terminar este capítulo, expresamos nuestra decisión de realizar una búsqueda seria que reditúe en profesionales sólidamente preparados, no en la ilusión de cantidad de contenidos o de habilidades de conducta, sino en la firmeza de su propia identidad personal-profesional, dentro de un contexto de aprendizaje integral y de un compromiso de transformación personal y social.

Bibliografía

Barreiro, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI, México, 1976. Blanco B., Ricardo. "El método didáctico y la personalidad del docente". *Didac*, Serie Café, 3, 23-31, invierno de 1979. Bleger, José. *Temas de psicología. (Entrevista y grupos.)*

Nueva Visión, Buenos Aires, 1976. Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1972. Freire, Paulo. *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*. Editor 904, Buenos Aires, 1977. Maslow, Abrahám. *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Nueva York, 1970. Moreno L., Salvador. *Métodos y objetivos en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje*. *Didac*, Serie Café, 1, 1-14, invierno de 1978. Moreno L., Salvador. *La educación centrada en la persona*. El Manual Moderno, México, 1979.